

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

FILIPPE DA SILVA REIS

**RELAÇÃO ENTRE O SABER A LÍNGUA E O SABER ENSINAR O JAPONÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

BRASÍLIA
2017

FILIPPE DA SILVA REIS

**RELAÇÃO ENTRE O SABER A LÍNGUA E O SABER ENSINAR O JAPONÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras, pelo Curso
de Letras: Língua e Literatura Japonesa da
Universidade de Brasília

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de
Almeida Filho

Brasília
2017

FILIPPE DA SILVA REIS

**RELAÇÃO ENTRE O SABER A LÍNGUA E O SABER ENSINAR O JAPONÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Letras, pelo curso
de Letras: Língua e Literatura Japonesa da
Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Universidade de Brasília
(UnB)

Examinadora: Prof. Dr. Yuki Mukai – Universidade de Brasília (UnB)

Examinador: Profa. Dra. Kyoko Sekino – Universidade de Brasília (UnB)

“Aprender a ser é o mesmo que se tornar pessoa autônoma e inventiva.”
(Dante Augusto Galeffi).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus avós, Emy Rangel e Maria Rangel, pois sem os ensinamentos deles, eu não estaria realizando este trabalho

Aos meus pais, Ibsen e Joana Lúcia, por me apoiarem durante essa trajetória de meu curso, por vezes conturbadas, mas sempre me motivando a concluí-lo.

Ao meu orientador José Carlos, por me guiar com sabedoria e motivação durante este trabalho e por ser uma pessoa maravilhosa, sempre bem disposto e alegre.

A todos os professores do curso que me deram aula e transmitiram com empenho e sensibilidade o conhecimento sobre a língua, literatura e cultura japonesa. Em especial para Yuko Takano, por ter me dado inspiração que precisava para realizar o presente trabalho.

A todos meus familiares e amigos, pelo apoio que me deram nessa jornada.

Às minha ex-colegas de Estágio Supervisionado em Japonês 02, Mitiko Motoshima e Naiara Martins, por serem ótimas companheiras e eu por ter tido a maravilhosa oportunidade de poder trabalhar em conjunto.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em três turmas de um curso de língua japonesa oferecida por um curso de idiomas de extensão em uma universidade pública do Distrito Federal. Os objetivos desta pesquisa foram a identificação de perfis de professores e como suas competências afetam a aquisição da língua japonesa por parte do aluno. Para isto, nos baseamos nos seguintes autores que tem pesquisas relacionadas às competências: Perrenoud(1999), Almeida Filho (2014), Silva & Caria Filho(2016), Almeida Filho & Barbirato(2016) e à robustez interacional: Moura(2016). Esta pesquisa foi conduzida pelo método qualitativo, apresenta natureza descritiva e interpretativista e é caracterizada como estudo de caso em desenvolvimento. Primeiro foram observadas aulas com acompanhamento de anotações e gravações e, ao fim da última observação de cada aula, foi aplicado um questionário semiaberto, em seguida, foi feita análise dos dados das observações diretas, gravações e dos questionários. Os resultados sugerem que esses perfis afetem a forma de aquisição de um aprendiz de língua japonesa como LE.

Palavras-chave: Competências comunicativa e de ensinar língua estrangeira relacionadas; Ensino de línguas e aquisição; Modos de ensinar e robustez interativa.

ABSTRACT

This research was developed with three Japanese language classes from a language school extension course in a public university in Brasilia - DF. The main purpose of this research was to identify the profiles from teachers and how their competences affected the acquisition of the Japanese language as a foreign language for the students. In order to reach that goal we started our research with the reading of withers such as Perrenoud(1999), Almeida Filho (2014), Silva & Caria Filho(2016), Almeida Filho & Barbirato(2016) and Moura(2016) for researches related to competences and interactional robustness. This research has been conducted through the qualitative method, the data was observed with a descriptive and interpretativist approach, and is considered as a study of case in development. First, Japanese language lessons were observed with annotations and records of these lessons and, at the last observation of each class, a questionnaire was applied to each observed class, then, we did the analysis of the data retrieved from direct observation and recordings of these classes and the questionnaire. The results suggests that these profiles affect how an apprentice acquires Japanese language as LE.

Keywords: Communicative and foreign language teaching competences related; Language Teaching and acquisition; Teaching Modes and Interactive Robustness.

LISTA DE SIGLAS

LE: Língua Estrangeira
CC: Competência Comunicativa
CI: Competência Implícita
CT: Competência Teórica
CA: Competência Aplicada
CP: Competência Profissional
AELin: Aprendizagem e ensino de línguas
LA: Língua-alvo
LM: Língua materna

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização, Justificativas e Problematização	1
1.2 Objetivos Gerais	2
1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
1.3 Perguntas Levantadas pela Pesquisa	3
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	3
2 – Fundamentações Teóricas	5
2.1 - Visão Geral dos Conceitos Utilizados nesta Pesquisa	5
2.2 - Conceitos	6
2.2.1 - COMPETÊNCIAS SEGUNDO O MODELO OGF	6
2.2.2 - Atitude	9
2.2.3 – INTERAÇÃO E AS HIPÓTESE DE INSUMO, DE INTERAÇÃO E DE PRODUÇÃO	12
2.2.4 - ROBUSTEZ INTERACIONAL	17
3 - METODOLOGIA	19
3.1 - MÉTODO	19
3.2 – Aspectos observados e analisados	20
3.4 - COLETA E PRODUÇÃO DE REGISTROS	21
3.4.1 - CONTEXTO DE PESQUISA	21
3.4.2 – FERRAMENTAS UTILIZADAS E PARTICIPANTES DE PESQUISA.	21
3.4 – Considerações Éticas	23
4 – Resultados	25
4.1 - Dados de aulas	25
4.1.1 – QUADRO RESUMO DAS AULAS	25
4.1.2 – BÁSICO 4	26
4.1.3 - INTERMEDIÁRIO 2	29
4.1.4 AVANÇADO 1.	32
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
5.1 - Retomando as perguntas levantadas na pesquisa	35
5.2 - Contribuições de estudo	36
5.3 - Limitações de Pesquisa	37
5.4 - Sugestões para pesquisas futuras	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

APÊNDICE A	39
APÊNDICE B	40
APÊNDICE C	43

1- INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização, Justificativas e Problematização

No processo de ensino e aprendizagem observam-se uma gama de conhecimentos, habilidades e técnicas associados à obtenção de maiores chances da aquisição de uma Língua Estrangeira(LE). A interação motivada por esse ensino que parece requerer uma capacidade maior de língua em uso por parte dos professores e o tipo de aprendizagem mais duradouro e fluente da Língua Alvo (La) sugerem um estudo como este que associa esses fatores em situações reais de ensino e aquisição de uma língua não-materna. Para *Vigotsky*, homem é um ser social/cultural (FREITAS, 2016), pois através das interações sociais e relações com outros indivíduos é que se desenvolvem habilidades e competências dentro um ambiente com foco na aquisição de uma L2 como o japonês neste estudo.

Para a aquisição de uma LE, a qualidade da interação promovida pelo professor em sala se torna fundamental na relação entre professor - aluno e aluno - aluno. Uma vez que se tenha uma base de entendimento de como essa interação funciona, começamos a entender, conseqüentemente, a importância de certas competências ligadas ao ensino e à aprendizagem da LE do melhor tipo (o que promove aquisição e não somente aprendizagem).

A pesquisa que apoia o presente trabalho foi realizada num Curso de Idiomas oferecido numa universidade pública da região central do Brasil com o intuito de trazer à luz características observadas durante o período de pesquisa e, portanto, trazer dados além daqueles que são vistos durante o período normal de estágio do curso de licenciatura de língua japonesa. Com isso, têm-se o intuito de auxiliar a formação de futuros professores da língua japonesa como segunda língua.

Neste trabalho, observamos, anotamos e investigamos características que normalmente não são possíveis de ser observadas num primeiro momento no perfil de professores de língua japonesa, desde técnicas, metodologias e abordagens planejadas até costumes e hábitos que aparecem no momento de lecionar. Dessa forma, veremos como tudo isso afeta a aquisição da La dos

alunos e com isso, definir parâmetros importantes para a formação de futuros professores de língua japonesa.

Tornou-se, então, possível a observação de aulas em nível de extensão numa instituição de ensino superior de idiomas em que o foco é aprender o uso língua japonesa. Para tal, foram observadas sequências de duas aulas em três turmas de níveis diferentes de um curso de língua japonesa ofertadas pelo Curso de Idiomas. As turmas que foram observadas são as turmas do Básico 4, Intermediário 2 e Avançado 5. Cada nível conta com uma sequência de cinco estágios de um semestre de duração cada. Essas turmas foram escolhidas para que se pudesse observar a partir de que momento alunos e professores começariam a receber e usar uma quantidade razoável da língua japonesa para se comunicar nela durante as aulas. Além disso, serão apresentadas, com a devida base teórica trazida para a análise, as características anteriormente citadas e se ou como elas influenciam o estímulo à aquisição da língua japonesa.

Para auxiliar a observação, foi necessário o entendimento de certos conceitos relativos ao ensino, à aprendizagem e à aquisição da língua. Primeiramente explicitamos o conceito de competência baseado nas referências teóricas estudadas até o presente momento tendo como foco principal o Modelo OGF (Modelo de Operação Geral para Formação) proposto por Almeida Filho (2016). As observações e análises das aulas foram feitas também com base no conceito de competência proposto Almeida Filho (1963) e por Perrenoud (1999). Ambas as fontes tiveram o intuito de contextualizar e situar que competências usadas explicita ou implicitamente pelos professores observados, porém, deve-se reiterar que o conceito de competência a ser abordado como foco principal é aquele proposto no Modelo OGF (ALMEIDA FILHO, 2016) por ter um foco mais específico no assunto da formação de gentes para os processos de ensino e aprendizagem que são engajados, enquanto que o conceito proposto por Perrenoud tem uma interpretação bastante mais ampla tratando de mais de vinte competências para muitos fins.

1.2 Objetivos Gerais

Nosso objetivo principal foi o de analisar perfis de competência comunicativa dos três professores observados e suas práticas de ensinar nas aulas atentando especificamente para as oportunidades de interação que ofereceram a seus alunos em sala, procurando posteriormente estabelecer um possível vínculo em como suas práticas influenciam a nossa percepção de aquisição da língua japonesa em sala de aula por parte dos alunos.

1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar as competências comunicativas presentes na atuação dos professores por ocasião das duas aulas ministradas em sequência por cada um deles;
- b) Identificar a forma pela qual essas competências influenciam nas práticas de uso da língua em sala e eventualmente vinculá-las a um possível impacto na aquisição da La (no caso, a língua japonesa):
 - 1) Qual a percepção de aquisição da La em cada caso (professor)?
 - 2) Quanto há de uso efetivo da La em cada sala?

1.3 Perguntas Levantadas pela Pesquisa.

Com os objetivos propostos, surgem as seguintes perguntas que servem para nortear o objeto da pesquisa:

- a) Como equacionar os termos identificados nesta pesquisa no ensino de JLE (Japonês Língua Estrangeira): domínio da língua-alvo pelo professor, uso extensivo da competência de ensino, relação entre ambos evidenciada pela interação em sala?
- b) Como os elementos dispostos influenciam nossa percepção de aprendizagem do tipo aquisição entre os alunos?

1.4 Organização do Trabalho

O trabalho está dividido em cinco seções, sendo esta a primeira que serve para situar brevemente o leitor quanto às ferramentas utilizadas para observação que foram explicados anteriormente.

A segunda seção trata dos conceitos relativos às teorias e hipóteses estudadas. Para dar um breve repasso sobre os seus significados, será explicitado o conceito de competência proposto no Modelo OGF (ALMEIDA FILHO, 2014), assim como as hipóteses de insumo (KRASHEN), da produção (SWAIN, 1985) e da interação (LONG, 1996). Além disso, será abordado o conceito de interação e os seus tipos (ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2016) assim como o nível de robustez interacional em aulas de língua estrangeira (MOURA, 2016).

Na terceira seção, serão tratados os procedimentos para a observação das aulas e produção de registros para análise posterior. Será nesse capítulo que apresentaremos os detalhes pertinentes à pesquisa como: método de pesquisa e análise, turmas observadas, o motivo de terem sido escolhidas, transcrição parcial de áudios e outras ferramentas utilizadas para a produção de dados.

A quarta seção servirá para encaixar os conceitos apresentados com os dados obtidos nas observações de aulas, mostrando o quanto da La é usada em sala de aula (tanto por professores como por alunos) assim como o quanto as idéias e vinculações manifestadas neste trabalho influenciam na percepção da aquisição da língua japonesa dentro da sala de aula. Ao final da quarta seção virão possíveis conclusões e considerações finais do trabalho. Nessa derradeira seção mostraremos nosso ponto de vista em relação ao tema estudado assim como os resultados e expectativas nas observações e dados dos questionários que servirão de parâmetros para aspectos da formação de futuros professores.

2 – Fundamentações Teóricas

Num ambiente onde se está formando agentes usuários de uma língua estrangeira, faz-se necessário um entendimento melhor de certas ferramentas e conceitos que se adquirem ao longo do tempo e a mobilização desse entendimento em certas situações. Dentro dessa perspectiva, nota-se uma diferença entre saber algo e saber fazer esse algo. O saber-fazer (ou *savoir-faire*) do ponto de vista de Perrenoud(1999), requer um mobilizar de conhecimentos e experiências adquiridos durante certo aprendizado, porém esse termo dá uma ideia muito restritiva de competência mostrando que pode haver pequenas variações em seu significado a depender das áreas de atuação. O saber fazer (saber ensinar uma língua alvo), no entanto, requer que se reconheçam não só conhecimentos aprendidos, mas conhecimentos apreendidos sem que tenhamos nos dado conta ao longo da vida, principalmente antes da formação específica inicial geralmente ocorrida na Universidade em cursos de licenciatura para o ensino dessas línguas e suas culturas associadas.

Neste trabalho tratamos de capacidades para agir na produção da língua que se ensina, e não especificamente de conhecimentos que embasam essa ação de ensino. Atitudes dos professores e alunos observados não foram tomados em conta por enquanto neste estudo, embora as atitudes façam parte do conceito de competência utilizado neste estudo.

2.1 - Visão Geral dos Conceitos Utilizados nesta Pesquisa

Em um ambiente onde está sendo formado agentes usuários de uma língua estrangeira, faz-se necessário um entendimento melhor de certas ferramentas e conceitos que se adquire ao longo do tempo e a mobilização desse entendimento em certas situações. Dentro dessa perspectiva, nota-se uma diferença entre saber algo e saber fazer esse algo. O saber-fazer (ou *savoir-faire*) do ponto de vista de Perrenoud(1999), é um mobilizar de conhecimentos e experiências adquiridos durante certo aprendizado, dando base para o conceito de competência de *Perrenoud* que é explicado logo abaixo.

Segundo Perrenoud(1999), a competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Nesse sentido, compreende-se que o conceito de competência é bem abrangente uma vez que se pode ter competência em diversas áreas.

Para Chomsky(1977), competência linguística é "uma capacidade de produção infinita". A capacidade de produzir e improvisar faz com que competência seja considerada “uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana.” (Perrenoud, 1999, p 19).

A partir disso, é possível traçar um conceito de competência que pode satisfazer à área da educação e à área de LE.

2.2 - Conceitos

2.2.1 - COMPETÊNCIAS SEGUNDO O MODELO OGF

Para definir melhor o conceito de competência dentro da área de LE, Almeida Filho propõe o Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas(1993) que “serviu como costela de Adão para o modelo específico e distinto da formação de quem vai ensinar e aprender línguas” (Almeida Filho, 2016, p.8). Com base nesse modelo e nas abordagens presentes no ensino/aprendizagem de LE também foi proposto por Almeida Filho o Modelo da Operação Global para Formação (2014). As competências apresentadas por ambos modelos estão ligadas às abordagens orientadoras do ensino e aprendizagem de uma LE, no caso da OGEL, e da formação de agentes, no caso da OGF.

O Modelo OGF (Modelo da Operação Global da Formação) é, à maneira da OGEL, “hierarquizado em níveis decrescentes de abstração ou níveis crescentes de materialidade¹ com máxima generalização no topo e extrema

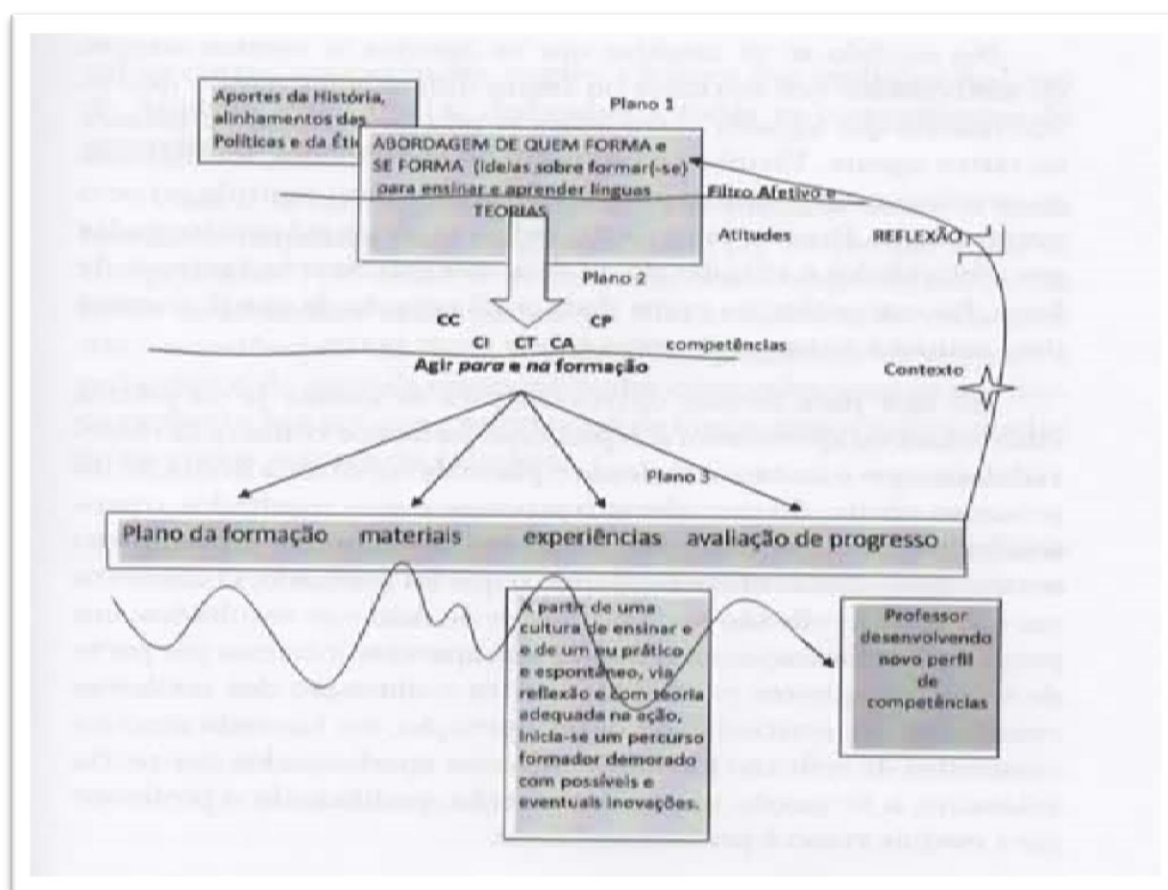
¹ São as quatro materialidades presentes no Modelo OGEL proposto por Almeida filho: a) Planejamento do curso e do currículo; b) A escolha ou produção de materiais didáticos; c) Ensinar com base em experiência com e na língua-alvo; d) Avaliação do progresso de andamento ou da proficiência resultante num dado momento independente de curso ou currículo.

concretude e distanciamento na parte de baixo” (Almeida Filho, 2016, p. 17). Além disso, dentro da concepção de competências em quaisquer dos dois modelos, são apresentados “três componentes² que compõem a sua estrutura interna. (SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 37). Esses componentes são: (1) a base de conhecimentos formal ou informal de que disponha o agente, (2) a ação gerada pelo agente no contexto ou ambiente, e (3) atitudes dos agentes com relação à situação de ensino ou aprendizagem ou à da formação dos professores e alunos de línguas.

Com base nos Modelos OGEL e OGF de Almeida Filho, são apontadas 5 competências essenciais para a formação de agentes capacitados em agir para e na formação de professores de LE: a Competência Linguístico-Comunicativa (também conhecida como competência linguística parcial que é parte integrante de uma competência comunicativa maior) e representada pela sigla CC); as Competências integráveis Implícita(CI); Teórica(CT); e Aplicada que evoluem em rede motivadas pela base teórica de qualidade que se interpõe disparando possibilidades de movimentos e síntese na competência aplicada. A Competência Profissional (CP) é separada e macrogeradora de movimento nas outras competências para enquadrar o agente num perfil esperado em cada época via caminho da reflexão sistemática.

² Os três componentes que permeiam o conceito de competência: o conhecimento, as atitudes e as ações.

Imagem 1- Modelo de Operação Geral para Formação de agentes



(Almeida Filho, 2016, p. 19)

A CC do professor está ligada ao conhecimento da língua que vai ser ensinada, ao conhecimento da LM dos novos aprendizes da LE e à interlíngua em evolução depois da fase elementar de contato com a nova língua. A CI se compõe primeiro do conhecimento pessoal no que se trata de crenças, intuições e memórias impressas no eu dos agentes. A CT é todo o conhecimento teórico relevante relacionado à L alvo e ao ensino formal e profissional da mesma, como os conhecimentos acadêmicos, metodologias de ensino, modos de se obter aprendizagem ou aquisição, entre outros. Esta competência muitas vezes se constrói através de leituras informadoras e formadoras e da produção de base teórica crítica, mas também se constrói por meio da participação em atividades de cunho acadêmico como cursos e palestras profissionalizantes modulados por teoria compreensível e adequada. A CA é a fusão das duas competências anteriores numa nova competência transformada dentro do ambiente de aprendizagem, ou seja, uso de uma

competência nova de ensinar via comunicação obtida na L alvo na esperança de que o ensino se converta em maiores chances de aquisição, ou seja, capacidade de fato para uso da nova língua na interação com outros falantes dessa língua. Segundo Almeida Filho (2016), para que haja chance de ocorrer desenvolvimento de uma competência informada e transformada (Aplicada) é necessário haver CT relevante antes que foi devidamente conhecida, articulada e vivenciada. A CP que se vai desenvolvendo se escora em posturas positivas do professor em seu ambiente de trabalho, e no como ele ou ela conduz as aulas para criar ambientes fortes que ensejem maiores e melhores chances de permitir que os aprendizes interajam e, eventualmente, possam adquirir a nova língua (uma CC nova nela) que lhes permita compreender cada vez mais e crescer na capacidade de tratar certos assuntos e na forma como interage com outros falantes e escreventes na nova língua.

2.2.2 - Atitude

Para elucidar a definição deste conceito, iniciamos pela seguinte citação:

“A atitude(...) designa uma dada predisposição interior da pessoa para a ação. Ela pode ser negativa ou positiva, individual ou coletiva e liga-se de modo bastante sutil a três aspectos ônticos ou vivenciais do homem: o cognitivo, o emocional e o conativo (ou comportamental)” (SILVA, 2016, p. 31; CARIA FILHO, 2016, p. 31)

O conceito de atitude possui diversas definições a depender da área de pesquisa, mas sem se distanciar drasticamente do conceito uma da outra. Segundo Cunha (1999, p. 12 apud. SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 32) concomitantemente com Fernandes (2000, p.23 apud SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 32) e Blackburn (1997, p. 27 apud SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 32), é afirmado que há duas acepções do termo atitude, sendo uma voltada tanto para a postura corporal física assim como uma postura expressiva e a outra acepção é tratada como uma predisposição ou reação diante de uma determinada situação, capaz afetar ações.

De acordo com Almeida Filho, no campo da Linguística Aplicada, o conceito de atitude é definido “como uma postura geral frente ao conhecimento que não modifica a natureza das coisas” (2003, p. 67 apud SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 35), ou seja, não é uma ação numa dada situação, mas a intenção que se tem antes de agir.

Para Bandeira (2003, p. 125 apud SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 35), a atitude vai além dos conhecimentos instigando uma ação ou reação futura. Nessa visão tem-se a idéia de que as atitudes são provedoras de ímpeto para as ações (SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 35).

Tendo em consideração os conceitos de atitude abordados até o momento, a idéia de atitude dentro do modelo OGF é tornar os agentes mobilizados para a reflexão e a ação ensinadora na área de ensino e aprendizagem de LE, dessa forma, criando consciência de suas ações e diante de certas situações que possam levar a mudanças mentais e possíveis resultados concretos na aquisição via instrução ou direções geradas por decisões autônomas.

Segundo El Kadri (2011, p. 165), há atitudes positivas e negativas e, conforme a sua definição na área de linguística aplicada, “nasce de um problema, de uma questão advinda da prática do ensino de L(s) de um professor (SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 38).

De acordo com Silva e Caria Filho (2016, p. 38), essas atitudes definidas como positivas e negativas tem seu princípio no espaço cognitivo apresentando um problema a ser refletido que se desenvolve em sentimentos de ânimo ou de limitação. Consequentemente, entende-se atitudes positivas como aquelas que instigam ações que produzem resultados produtivos e negativas como aquelas que trazem ações que resultam em algo improdutivo ou em não-ação (SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 38).

Ainda com Silva e Caria Filho (*idem*), a atitude leva o agente em formação a reflexão e elaboração da mesma, apresentando assim uma característica metacognitiva da atitude, ou seja, a capacidade de elaborar atitudes entre os agentes em formação, se evoluir para a ação positiva, então a atitude é caracterizada como positiva, mas se não há movimentação na elaboração da atitude, em outras palavras “estacionária e pouco produtora” (SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 38), e isso resultar num conflito “com muitas demandas de

(re)formação”, haverá um acúmulo de sentimentos negativos, consequentemente, levando a um “não-querer (re)formar-se reconhecível como *atitude negativa*”.

Bogardus (1931, p.66 apud SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 40) afirma que atitudes são tendências para agir em favor de ou contra algo no ambiente, sendo, portanto, avaliações positivas ou negativas. Considerando todos os conceitos até o momento, Silva e Caria elaboraram uma tabela para identificar atitudes consideradas positivas e negativas para um agente formador de aprendizes que queiram se tornar capazes de usar a L alvo.

QUADRO 1 - LISTA DE POSSÍVEIS ATITUDES QUE PODEM EXISTIR EM UM PROFESSOR.

Atitudes positivas de	Atitudes negativas de
Manter-se atualizado	Hostilidade para com teorias novas e práticas tidas como inovadoras
Inquietude/Desconforto	Acomodação/Passividade
Otimismo/Ânimo quanto à profissão, ao trabalho, ao emprego	Pessimismo/Desânimo
Perseverança	Inconstância
Reflexividade, análise e consideração de rumo	Indiferença quanto à reflexividade
Abertura ao diálogo, à análise do próprio ensinar	Resistência ao <i>feedback</i> , opinião
Desejo de aplicar o que aprende, do “novo”	Descrença na aplicação dos novos conhecimentos, novas teorias
Humildade diante do conhecimento e do conhecimento de práticas novas	Superioridade diante do conhecimento(arrogância)
Aspiração ao ideal de desenvolvimento profissional	Ceticismo/fatalismo quanto a um futuro melhor
Prontidão para a formação	Conformismo
Curiosidade	Resignação/ataraxia
Flexibilidade e abertura	Rigidez e fechamento à inovação e à

	mudança
--	---------

(SILVA; CARIA, 2016 p. 40)

Deve-se levar em conta que há certas atitudes negativas (ataraxia, resignação, acomodação e inércia) que podem adquirir sentido positivo a depender de certos contextos, ou seja, dada uma situação negativa (como tragédia ou desastre), pode se tornar necessário apoiar-se, em seguida, numa atitude de ataraxia (*idem, ibidem*, p 40). São atitudes de força e recuperação que poderão, depois, levar a ações positivas de recondução a uma trajetória nova de sucesso.

2.2.3 – INTERAÇÃO E AS HIPÓTESE DE INSUMO, DE INTERAÇÃO E DE PRODUÇÃO

Segundo *Krashen*, em sua hipótese de insumo (i+1), só há aquisição de LE quando o aprendiz é capaz de **compreender** algo relativo à língua-alvo que vai um pouco além do que ele já conhecia. Dessa forma, conforme Almeida Filho e Barbirato (2016, p 19), essa aquisição se deve ao fato de haver utilização não somente do conhecimento linguístico, mas de dados extralinguísticos para apreender a linguagem apresentada.

Para entender melhor as duas hipóteses constantes do subtítulo e a relação que elas têm entre si e com a hipótese de Krashen, primeiro é preciso compreender algumas mudanças ocorridas no ensino de línguas. Para Freitas e Barbirato (2016, p. 15), observa-se que no decorrer da história do ensino de línguas houve diversas fases, em momentos distintos, em âmbito nacional e internacional, que influenciaram a produção de várias perspectivas em cada época.

Nos anos de 1960 os estudos eram voltados para encontrar o melhor método para o ensino de línguas. Porém, segundo Freitas e Barbirato (*idem, ibidem*, p. 16), isso foi mudando ao longo do 1970 e dos anos 1980 devido ao surgimento de novas teorias dentro dos campos da linguística e da psicologia que eram voltadas para os aspectos sociais da língua. Nesse meio, tem-se estudos sendo desenvolvidos sobre a Abordagem Comunicativa e, por influência dessa abordagem, começou a surgir com mais força estudos

relacionados à aquisição e, conseqüentemente, sobre interação (BARBIRATO, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2011; CONSOLO; TEXEIRA DA SILVA, 2010; LEFFA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2012).

Dentro da aquisição e ensino de línguas, o sociointeracionismo³ buscou revelar o papel social da “interação social na aprendizagem e na natureza da linguagem como uma atividade comunicativa mais do que puramente um sistema linguístico” (BARBIRATO; FREITAS, 2016, p. 18). Dessa forma, a aprendizagem de uma L alvo ocorre e é notada através de participações do aprendiz em atividades socioculturais (RICHARDS; SCHIMDT, 2010 apud BARBIRATO; FREITAS, *idem*).

Barbirato e Freitas ressaltam que a hipótese de insumo de Krashen (1982) não abarca a interação, deixando claro que o insumo por si só acaba não sendo o bastante para a aquisição da língua. Devido a essa exclusão da interação na hipótese de insumo, diversos estudos na área de AELin fazem surgir a hipótese de interação (LONG, 1981, p. 20).

Long (*idem*) afirma que tanto a interação quanto o insumo fazem parte da aquisição da língua-alvo. A conversação e as diversas formas de comunicação servem como base para que o aprendiz da LA consiga desenvolver sua capacidade linguística. Dessa forma, o insumo co-construído leva-os a adquirir a língua-alvo por meio da interação social (BARBIRATO & FREITAS, 2016 p. 20). Na interação, Pica (1996 apud BARBIRATO & FREITAS, 2016 p. 25) denota três tipos passíveis de serem observados na sala de aula:

- a) Negociação de sentido;
- b) Diálogo colaborativo;
- c) Instrução.

A interação através da negociação ocorre tanto na relação professor-aluno como no diálogo aluno-aluno possibilitando retorno (*feedback*) por parte dos aprendizes (BARBIRATO & FREITAS, 2016, p. 25). Ela ocorre nas questões diretas como perguntas e respostas ou em modificações, seja através de repetições ou retomadas de uma frase na L alvo. Conforme essas autoras afirmam, a negociação não é feita de modo explícito pelos aprendizes.

³Alexsandro M. Medeiros, *Portal Consciência Política*,
<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/products/o-socio-interacionismo-de-lev-vygotsky/>
(acessado em 15/11/2017)

O diálogo colaborativo, assim como a negociação, visa o desenvolvimento da língua alvo no aprendiz através de um diálogo contínuo sem qualquer tipo de interrupção, mas, compartilha certas características com a negociação como a intervenção (BARBIRATO & FREITAS, 2016, p. 25).

Já a instrução, ela tende a ser “de natureza explícita” evidenciando o acesso racional à L alvo “para além da comunicação de significado, incluindo informações metalinguísticas, ênfase na forma e retorno” (*idem*). Mas, poderia também ser apenas sinalizadora da forma por meio de ações de realce de aspectos que chegariam sugeridos à atenção dos adquirentes, ainda assim capazes de abrir chances à aquisição, conforme indicam Almeida Filho e Barbirato no mesmo livro de 2016.

A hipótese de interação tem uma forte relação com a *hipótese da produção* (SWAIN, 1985). A produção oral/escrita da língua posta a serviço da aquisição auxilia os aprendizes a ficarem atentos a aspectos gramaticais e estruturais que lhes possibilitaria criar hipóteses sobre a língua-alvo, receber *feedback* e utilizar metalinguagem” (BARBIRATO & FREITAS, 2016 p. 22).

Barbirato e Freitas (2016, 24) afirmam que as hipóteses da interação, do insumo e da produção estão intimamente ligadas entre si.

Para elas,

“Essas duas hipóteses (insumo e produção) refletem diretamente na hipótese de interação, na sua compreensão e análise, visando a perceber as relações implícitas que resultam, ou são frutos, da relação qualidade e quantidade no processo de aquisição de línguas mediado pelas interações em sala de aula.”

QUADRO 2 - COMPÊNDIO DAS HIPÓTESES DO INSUMO, DA PRODUÇÃO E DA INTERAÇÃO

Hipótese do Insumo	Hipótese da Produção	Hipótese da Interação
Insumo compreensível (i+1); Insumo é necessário para a aquisição; Fala modificada; Falante mais hábil; Quantidade de LA é relevante para aquisição;	Produção de língua pelo aprendiz; Uso metalinguagem; Possibilidade de desenvolvimento linguístico; Qualidade da LA é relevante para a aquisição;	Negociação; Instrução; Diálogo colaborativo; Desenvolvimento da interlíngua; Relação Simétrica entre os participantes; Facilita a aquisição;

(BARBIRATO; FREITAS, 2016 p. 22)

Diante dessas hipóteses, é possível ter uma noção melhor de como a conversação em sala de aula implica em uma aquisição da LA de maior qualidade por parte dos alunos. Uma vez dentro de um ambiente que favorece o uso da LA, percebe-se como a hipótese de interação afeta as hipóteses de insumo e de produção. Devido à interação entre os participantes a ocorrência da hipótese de insumo é marcante por haver negociação de significado e a comunicação em si (o uso desses termos, expressões e palavras) de forma oral ou escrita marca a presença da hipótese de produção.

Almeida Filho e Barbirato (2016, p 51) afirmam que a interação tem concepção complexa que vai além da “mera troca de mensagens num processo de recebê-las e interpretá-las dentro de um contexto”. Para ambos, é um “processo de negociação de significados, um processo colaborativo” que serve para atingir propósitos comunicativos.

Nessa lógica, a interação o aprendiz de LE pode aprimorar habilidades de maneira mais eficaz quando se encontrar comprometido “num processo de construção (e des-construção) de significados...” (ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2016, p51).

Segundo estudiosos (ALLWRIGHT, 1984; KUMARAVADIVELU, 1994; LONG, 1983; PICA, 1987; PICA 1989; apud ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2016, p52), ao se aprender a começar ou manter um assunto, “aprende-se a interagir verbalmente” e que é através dessa interação que é possível que os aprendentes adquiram com mais facilidade estruturas sintáticas. Nesse âmbito, segundo Ellis(2003), esse contexto em que a conversação é tratada como “matriz” para a aquisição de LE “é o princípio embasador de todas as teorias interacionistas”.

Para Ellis(2003), a hipótese interacionista se apresentava de forma restritiva, pois dava conta apenas “das trocas conversacionais nas quais o falante menos competente responde ao falante mais competente e considera o insumo como fator responsável pelo insumo”. Mais tarde a hipótese foi ampliada e “passou a dar conta das trocas conversacionais nas quais um problema inicial deflagrador (*triggering element*) aparece na fala do falante menos competente e na qual a produção do aluno, assim como o insumo do mestre, desempenha um papel constitutivo da aquisição” (ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2016, p 52).

Tendo em vista o conceito da hipótese de interação e às diversas pesquisas realizadas na área de ensino e aprendizagem de língua (PICA, 1987; PICA; DOUGHTY, 1997; LONG, 1983 apud ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016 p. 47), Almeida Filho e Barbirato propõem quatro tipos de interações que influenciam o ensino e aprendizagem de uma LE. São elas:

- a) Interações Explicitadoras: baseadas e focadas na explicação de regras gramaticais e comunicacionais, assim como a prática de estruturas linguísticas e expansões de uso controlado;
- b) Interações Pseudocomunicativas: “faz de conta interativo por meio de diálogos e textos pretextuais seguidos de muita prática exercitadora (repetição, imitação)” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016, p. 58);
- c) Interações Implicitadoras: voltadas para o sentido, mas que podem (mediante certos expedientes) fazer perceber os meios linguísticos na comunicação” (*idem*);
- d) Interações Irrelevantes para a aquisição de LE: todo uso da língua que não seja feito na LA.

QUADRO 3 - TIPOS DE INTERAÇÕES E SUAS CARACTERÍSTICAS

Interações explicitadoras em métodos estruturalistas	Interações Pseudocomunicativas	Interações Implicitadoras em ambientes comunicativos	Interações irrelevantes para a aquisição
a) Repetições; b) Imitações; c) Leitura em voz alta; d) Perguntas e respostas (ou seja, aquelas cujas respostas já são previstas); e) Tradução de sentenças; f) Exercícios sobre a	a) Professor inicia/aluno responde/professor avalia a resposta do aluno; b) Interação aluno/aluno; c) Trabalho em pares e/ou pequenos grupos - tarefas <i>pré-comunicativas</i> :	a) Professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo colaborativo; b) Não só o professor inicia os turnos - os alunos aprendem a	a) Conversas na Língua materna entre professor e alunos e/ou alunos - alunos sobre assuntos alheios ao processo de aprendizagem de LE. b) Avisos sobre

<p>forma e correção deles;</p> <p>g) Sistematização (com explicações de regras);</p> <p>h) Rotinização (exercícios automatizados, repetições, imitações).</p>	<p>preparação para uma situação futura de comunicação;</p> <p>d) Sempre calcado em alguma estrutura gramatical específica disfarçada num contexto;</p> <p>e) Respostas previamente estabelecidas;</p> <p>f) Controle sobre a linguagem a ser utilizada.</p>	<p>também iniciar turnos.</p> <p>c) Alunos aprendem a manter uma conversa</p> <p>d) Uso de tarefas comunicativas com foco no significado, em pares e/ou pequenos grupos;</p> <p>e) Uso da linguagem para expressar opiniões, sentimentos, idéias, tomar decisões etc.</p> <p>f) Temas, outras disciplinas do <i>curriculum</i>;</p> <p>g) Insumo relevante e/ou significativo.</p>	<p>eventos ou sobre a rotina escolar realizada pela direção e/ou coordenadores;</p>
---	---	--	---

(ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016 p. 59)

2.2.4 - ROBUSTEZ INTERACIONAL

Seguindo o conceito de interação implícita apresentada por Almeida (2016) e Barbirato (2016), Moura propõe que as interações serão mais robustas quando um aprendiz consegue se desvencilhar dos aspectos que tornam artificial a língua dentro de sala de aula. Por robustez entende-se que é

o uso da língua para revelar desejos, expressar sentimentos, interesses tanto de professores como de alunos (MOURA, 2016 p. 76).

Moura ramifica o conceito de robustez em:

- a) Quantidade: está relacionado à quantidade de LA produzida em sala;
- b) Qualidade: está relacionado sem se prender demais ao material didático ou à professora, de forma a produzir falas que expressem opiniões, sentimentos emoções;
- c) Racionalidade x espontaneidade: A racionalidade está ligada ao como se diz do que no que se diz, enquanto que a espontaneidade está ligada ao uso natural da LA em sala de aula;
- d) Condições do contexto: está ligado ao quanto do conteúdo é passado em sala de aula “dentro de situações reais ou mais próxima da realidade dos alunos”;

3 - METODOLOGIA

3.1 - MÉTODO

O objeto de pesquisa analisado é a influência que as competências reconhecidas nos professores parecem exercer sobre a aquisição da L alvo, ou seja, como o transcurso de aula (o plano para ela) e a forma como se a leciona o professor afetam o aprendizado da língua japonesa. Por ser uma pesquisa que envolve a interação e aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa (Denzin, 2006; Lincoln, 2006), torna-se imprescindível a abordagem qualitativa de pesquisa.

O tipo de pesquisa é um estudo de caso em seu desenvolvimento, que segundo Lüdke e André (1986, p. 17) é geralmente dividido em três fases caracterizadas da seguinte forma: a fase inicial como fase exploratória; a segunda como a de delimitação do objeto de estudo e a realização dos registros das aulas; e a terceira fase na qual é realizada a análise dos dados escolhidos, resultando na realização do relatório final em formato de um pré-artigo (NISBET E WATT, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

QUADRO 4 – TIPOS DE ESTUDO DE CASO EM DESENVOLVIMENTO

Fase	CARACTERÍSTICAS
Primeira fase	Definição mais específica do objeto; Levantamento de questões e pontos relevantes para pesquisa como a seleção de fontes, contato com o campo de pesquisa e com os participantes.
Segunda fase	Delimitação objeto a ser estudado e coleta de dados com as ferramentas devidamente escolhidas.

Terceira fase	Análise de dados e elaboração de relatórios:
---------------	--

(Quadro nosso)

Apesar da configuração das fases, elas não apresentam uma ordem sequencial fazendo com que haja uma sobreposição de uma fase dentro de outra em diversas ocasiões, ou seja, “se sobrepõem em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 23).

A parte quantitativa não tem uma influência tão impactante quanto à qualitativa, por isso está sendo usada como reforço dos argumentos. Ela se resume a quantos alunos e professores pensam da mesma forma em relação à aquisição da língua, assim reforçando a ideia de que tipo de perfil de professor é interessante para se ministrar aulas confortáveis capazes de estimular o uso comunicativo da língua japonesa (seja dentro ou fora de sala de aula).

3.2 – Aspectos observados e analisados.

As turmas foram escolhidas devido a disponibilidade de horário e para identificar a partir de que nível se tem um uso maior da LA por parte dos alunos. Além disso, procurou-se identificar a frequência do uso da LA por parte dos professores e partir de que nível isso ocorria em mais de 80% do tempo de aula. Para as observações das aulas, foram considerados os seguintes aspectos em relação aos professores:

- a) Presença da CC e da CA;
 - 1) Domínio da LA e do ensino da LA;
 - 2) Frequência de uso da LA em sala de aula;
- b) Abordagens e metodologias;
- c) Relação do material didático com a turma observada;
- d) Liberdade do uso LA dentro de sala de aula/Robustez interacional (Moura, 2016);
 - 1) Materiais e atividades extracurriculares;

Além disso, foram observados os alunos e, da mesma forma que os professores, foram considerados pontos específicos para se determinar se os alunos se sentiam à vontade para aprender e se havia aquisição da LA:

- a) Compreensão: de conteúdo, de atividades, de explicações e conversas e etc;
- b) Uso da LA dentro de sala de aula;
 - 1) Liberdade para se falar em sala de aula de acordo com a robustez interacional (Moura, 2016);
 - 2) Uso de acordo com o que é proposto dentro de sala de aula;
- c) Desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2014);

Com isso, deve-se reiterar que materiais foram usados para que fossem realizadas as observações e quais suas funções dentro da pesquisa.

3.4 - COLETA E PRODUÇÃO DE REGISTROS

3.4.1 - CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto desta pesquisa são as três turmas de língua japonesa de níveis básico, intermediário e avançado do curso de idiomas da Instituição de nível superior pesquisada. Todas as turmas já estavam estudando na mesma classe com os mesmos professores para além da metade das dezesseis semanas de aulas.

3.4.2 – FERRAMENTAS UTILIZADAS E PARTICIPANTES DE PESQUISA.

Foram feitas o uso de gravações e a aplicação de questionários nas aulas, as gravações ocorreram com o consentimento prévio verbal do professor e dos alunos enquanto que para a aplicação do questionário foi realizada um pedido através do termo de compromisso apresentado no apêndice A do presente trabalho. Os dados obtidos foram feitos através de observação direta das aulas, além disso, foram feitas gravações dessas mesmas aulas com o intuito de coletar dados para fazer análises mais precisas com base no referencial teórico apresentado no capítulo anterior, ou seja, a partir dessas

observações diretas e gravações das aulas, é possível perceber certas características que se encaixam dentro dos conceitos de CC e CA e de robustez interacional.

Ao fim da última aula observada, foram aplicados dois questionários, ambos semiabertos, um para professores e outro para os alunos. Foi aplicado um questionário para três professores do curso de língua japonesa, um do sexo masculino de 28 anos e duas do sexo feminino, uma de 28 e outra de 64. Ele contém cerca de 16 perguntas relacionadas aos métodos de aula, material didático e currículo proposto pela instituição.

Para os alunos de cada turma, foi aplicado um questionário de 14 perguntas relacionadas a forma de aprendizagem e no que se trata da sua relação com o restante da turma e com o professor no intuito de compreender se o aprendiz sentia-se confortável no momento de aquisição da língua japonesa. Da turma do básico 4, apenas dois alunos responderam, uma pessoa do sexo masculino de 20 anos e uma do sexo feminino de 21 anos. A turma do avançado 1, apenas quatro alunos responderam, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino. Quanto aos do sexo masculino, um tem a idade de 36 anos, um de 43 anos e outro de 50 anos, enquanto que a aluna do sexo feminino tem 26 anos.

Para a identificação de todos os participantes, foi usado somente as iniciais de seus nomes bem como a identificação de suas funções em sala de aula sem o uso de abreviações (como professor e aluno).

Quadro 5 - Relação dos questionários dos professores participantes.

NÍVEL	Básico 4	Intermediário 2	Avançado 1
IDADE	28	28	64
SEXO	Feminino	Masculino	Feminino
DIAS OBSERVADOS	14/11/2017 16/11/2017	23/09/2017 30/09/2017 14/10/2017	11/11/2017 18/11/2017
Tempo de aula observado	Quatro horas de aula (dois dias, sendo duas horas em cada dia)	Doze horas de aula (três dias, sendo quatro horas em cada dia)	Oito horas de aula (dois dias, sendo quatro horas em cada dia)

(Quadro nosso)

Quadro 6 - Relação dos questionários aplicados para os alunos participantes da pesquisa.

6.1 - Quadro do Nível Básico

SEXO	Masculino	Feminino
IDADE	20	21
NÍVEL	Básico 4	Básico 4

(Quadro nosso)

6.2 - Quadro do Nível Intermediário

SEXO	IDADE	NÍVEL

(Quadro nosso)

6.3 - Quadro do Nível Avançado

SEXO	IDADE	NÍVEL
Feminino	26	Avançado 2
Masculino	36	Avançado 2
Masculino	43	Avançado 2
Masculino	50	Avançado 2

3.4 – Considerações Éticas

Concretizamos a presente pesquisa sempre calcados nessas considerações de ética e preservação da identidade dos participantes, mantendo anônimas as informações pessoais fornecidas, conduzindo as gravações de aulas com devido consentimento dos participantes, informando os participantes dos objetivos da pesquisa e salvaguardando quaisquer outras

informações que pudessem, de alguma forma, identificar os participantes da presente pesquisa.

4 – Resultados

Serão apresentados nesta seção os dados obtidos através das observações e do uso de quaisquer outros instrumentos usados para coleta de dados. Além disso, será mostrado o resultado da análise desses dados, definindo os perfis dos professores observados com base no referencial teórico. Reiteramos aqui os aspectos a serem utilizados para avaliar esses perfis:

- e) Presença da CC e da CA em sala de aula;
 - 1) Domínio da LA e do ensino da LA;
 - 2) Frequência de uso da LA em sala de aula;
- f) Abordagens e metodologias;
- g) Relação do material didático com a turma observada;
- h) Liberdade do uso LA dentro de sala de aula/Robustez interacional (Moura, 2016);

Da mesma forma, é importante relembrar os pontos a serem observados nos perfis dos alunos:

- a) Compreensão: de conteúdo, de atividades, de explicações e conversas e etc;
- b) Uso da LA dentro de sala de aula;
 - 1) Liberdade para se falar em sala de aula;
 - 2) Uso de acordo com o que é proposto dentro de sala de aula;
- c) Desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 2014);

4.1 - Dados de aulas

4.1.1 – QUADRO RESUMO DAS AULAS

Quadro 7.1 – Professor

	Básico 4	Intermediário 2	Avançado 1
Capacidade para sustentação da aula na La	Sim	Sim	Sim
Uso real da La em sala de aula	Uso da La em 40% do tempo total das aulas;	Uso da La em 40% do tempo total das aulas;	Uso da La em 90% do tempo total das aulas;

Quadro 7.2 – Condução para a aquisição em sala de aula

	Básico 4	Intermediário 2	Avançado 1
Suscita interesse dos alunos e os mantém	Sim, suscita e mantém médio interesse dos alunos nos temas relativos à aprendizagem.	Sim, suscita e mantém médio interesse dos alunos nos temas relativos à aprendizagem.	Sim, suscita e mantém forte interesse dos alunos nos temas relativos à aprendizagem e aquisição.
Provoca situação de uso	Baixa provocação de uso.	Baixa provocação de uso.	Alta provocação de uso.
Retorno do professor na La(feedback)	Sim, esse retorno é feito de acordo com o uso real da La em sala de aula.	Sim, esse retorno é feito de acordo com o uso real da La em sala de aula.	Sim, esse retorno é feito de acordo com o uso real da La em sala de aula.

4.1.2 – BÁSICO 4

Aula 14/11/2017

Na primeira metade da aula prosseguiu-se com a mostra de um vídeo de animação japonesa, sem que houvesse comunicação na língua alvo. Na segunda metade aula, houve comentários sobre o filme e abertura de uma nova lição. A maior parte do tempo de aula foi feita na LM dos alunos, devido à isso, houve poucas oportunidades de aquisição da língua japonesa mesmo havendo compreensão. Diferente do intermediário e do avançado, não há estímulo para o uso da língua japonesa.

- a) Professora usa a LA na medida do possível.

- b) Por ser do nível básico, os alunos ainda precisam se acostumar a ouvir enunciados na língua japonesa.
- c) Instruções básicas foram feitas na LA;

Aula 16/11/2017

A maior parte da aula foi ministrada na LM dos alunos, não havendo estímulos para que os alunos usassem a L alvo. A maior parte da explicação gramatical e de vocabulário e a correção de deveres de casa foi feita na LM dos alunos com a participação dos estudantes. Houve aplicação de exercícios na La, esses mesmos exercícios foram resolvidos na La, porém a tiragem de dúvidas foi feita na LM dos alunos. Verificou-se que pouco estímulo foi garantido ao uso da língua japonesa.

Perfil da Professora

- a) Presença da CC e da CA em sala de aula;
 - 1) Domínio da LA e do ensino da LA: Frequência de uso da LA em sala de aula; Mostra domínio da LA ao explicar como funcionam as pronúncias, o vocabulário e as estruturas propostas pelo conteúdo;
 - 2) Frequência de uso da LA em sala de aula: Apesar do domínio, não utiliza com frequência a LA, fazendo com que maior parte do tempo de aula seja lecionada na LM dos alunos:
 - 1. Muitas estruturas explicadas na LM dos alunos;
 - 2. Conversas sem correlação com o conteúdo feita na LM dos alunos;
- b) Abordagens e metodologias: Método Gramática e Tradução.
- c) Relação do material didático com a turma observada: Material didático: *Marugoto A2*.

[1] O material didático deve ser o mais abrangente possível. Com imagens, áudios, vários meios para que o aprendizado da língua seja de várias formas e completa. Ele direciona o conteúdo que será abordado

na sala de aula. *Kanji*, vocabulário e a estrutura gramatical são de acordo com o conteúdo abordado. (S.N, professor).

- d) Liberdade do uso LA dentro de sala de aula/Robustez interacional (Moura, 2016): O uso excessivo da LM leva à conclusão de que a interação professor - aluno é limitado pelo pouco domínio que o aprendiz tem sobre a LA. Além disso, não há muito estímulo ao uso da LA por causa do uso excessivo da LM em sala de aula.

Perfil do aluno

- a) Compreensão parcial do conteúdo de forma geral;
- b) Robustez interacional: não há muita interação professor-aluno e aluno-aluno na LA de forma independente;
- c) Como não há um uso frequente da LA, nota-se uma defasagem no que se trata da aquisição da língua japonesa por parte dos alunos, resultando em um pobre desenvolvimento da CC no nível básico;

Conclusão sobre o nível básico

Não há estímulo para o uso da LA, resultando em um não aumento insumo e, conseqüentemente, há uma fraca interação e produção. Além disso, a aula se encaixa no conceito de interação irrelevante para aquisição de LE (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016). O uso demasiado da LM do aprendiz por parte do professor gera certo conforto nos alunos dentro de sala de aula, fazendo com que não haja uso frequente da língua japonesa dentro de sala de aula, ou seja, o uso da LM dos alunos por parte do professor estimula os aprendizes a usarem a LM também, resultando em um atraso na aquisição da língua japonesa.

Com isso, a aquisição da LA por parte dos alunos, também se torna fraca por não haver uma maior interação professor-aluno e aluno-aluno na língua japonesa. Dessa forma, percebe-se um nível de robustez interacional baixo, pois os aprendizes praticam muito pouco aquilo que aprenderam. Como resultado, a aquisição da LA é de baixo para médio no nível básico.

4.1.3 - INTERMEDIÁRIO 2

Aula 23/11/2017

Nota-se um uso extensivo da LM dos alunos por parte do professor. O uso da La por parte do professor se limita apenas às instruções de exercícios e explicação gramatical e de estruturas da língua. Conversas além do conteúdo foram feitas exclusivamente na LM. O professor mostrou domínio do conteúdo, mesmo não usando a La com frequência.

- a) Houve aplicação de exercício de áudio com base no material didático;
- b) Resolução de exercícios feitos na LA;.

Aula 30/09/2017

Revisão para prova (lições 1, 2 e 3 do *Minna no nihongo*) Novamente houve uso extensivo da LM. Os dados dessa aula não são muito diferentes dos dados da aula anterior. Os alunos também usam com bastante frequência a LM, o que demonstra não existir suficiente estímulo para o uso da La, resultando em baixo uso de insumo e uma CC fraca nos alunos. O uso da Língua acabou ficando mais restrito ao material didático.

- a) Correção de dever de casa na LA;
- b) Aplicação de exercícios com base no material didático;
- c) Resolução de exercícios na LA.

Aula 14/10/2017

Houve um uso maior da LA tanto do professor quanto dos alunos. Conversas não relativas ao conteúdo foram conduzidas somente na LM dos alunos.

- a) Correção de prova: Instruções e correção feitas na LA.

- b) Aplicação de exercícios com base no material didático.

Perfil do professor

- a) Presença da CC e da CA em sala de aula;
 - 1) Domínio da LA: Mostra domínio da LA ao explicar como funciona as pronúncias, o vocabulário e as estruturas propostas pelo conteúdo;
 - 2) Frequência de uso da LA em sala de aula: Apesar do domínio, não utiliza com frequência a LA, fazendo com que maior parte do tempo de aula seja lecionada na LM dos alunos;
 - 1. Muitas estruturas explicadas na LM dos alunos;
 - 2. Conversas sem correlação com o conteúdo feita na LM dos alunos;
- b) Abordagens e metodologias: Gramática e tradução;
- c) Relação do material didático com a turma observada:
 - 1) Material didático: *Minna no Nihongo*;

[2] Existem dois fatores claros que afetam negativamente: Primeiro, o fato do material já ter 20 anos desde que foi lançado o torna distante da realidade do aluno atualmente, trazendo inclusive vocabulários e expressões que não são mais usadas na língua japonesa atual. Segundo, o fato do aluno ideal do material ser diferente do público alvo do curso. São raros os casos de alunos que tem como objetivo o uso da língua japonesa em empresas do país. (L.C., professor).

- d) Liberdade do uso da La dentro de sala ou robustez interacional (Moura, 2016): Não foi possível notar se houve um nível maior de robustez devido ao uso frequente da LM na maior parte do tempo de aula. O uso La ficou restrito ao conteúdo.

Perfil do aluno

- a) Compreensão mediana do conteúdo de forma geral. Em relação à língua japonesa, só se nota que há compreensão após a realização de algumas atividades com leitura e interpretação de texto;

b) Não houve uso LA de forma independente como é mostrado no conceito de robustez interacional. O uso da LA ocorre dentro dos limites do conteúdo lecionado.

Conclusão sobre o nível intermediário

Com base no referencial teórico, as aulas do intermediário acabam por não acompanhar o atender de forma satisfatória no que se trata de competências. Ao analisarmos o questionário e os dados da aula, nota-se que o desenvolvimento do CC nas aulas é fraco. Apesar disso, a CA nesse aspecto acaba sendo médio por haver outros fatores determinantes para a aquisição da língua dentro de sala de aula, visto que os alunos conseguem ler e ouvir na LA. A falta do desenvolvimento da CC faz com que a aquisição da língua japonesa demora a ocorrer.

Não há muito que avaliar no que se trata da interação professor-aluno e aluno-aluno, visto que o uso da LA está mais restrito ao material didático e, portanto, é difícil ver uma interação entre os participantes com uso da LA. Em se tratando do tipo de interação, as aulas observadas se encaixaram na categoria interacional “Irrelevante para a aquisição de LE” por usar demais a LM dos alunos. Em relação às atitudes, professor demonstra certa preocupação em relação ao aprendizado e ensino de língua japonesa devido a limitação do material, dessa forma, propondo produzir material próprio caso fosse necessário:

[3] O material serve como um guia de que conteúdo deve ser passado ao aluno. Quando considero que o material base seja insuficiente para a compreensão do conteúdo, busco apoio em materiais diversos, ou, na maioria das vezes, desenvolvo algum material de apoio. (L.C., professor).

Quanto ao tipo de interação, as aulas observadas se encaixam no Irrelevante para a aquisição de LE por usar demais a LM dos alunos. Por haver uso excessivo da LM dos alunos por parte do professor, é possível ver um lento e gradual desenvolvimento por parte dos alunos. Outros fatores vindo de outras competências e outras características mostram que o professor observado tem

entendimento de como conduzir uma aula o que poderia resultar em uma CA melhor caso houvesse uma presença mais forte da CC nas aulas.

4.1.4 AVANÇADO 1.

Aula 11/11/2017

Maior parte da aula foi feita na LA, ou seja, além de ser lecionada pela professora também ocorreu o uso frequente da língua japonesa por parte dos alunos. Uso frequente do material didático, mas dando espaço para interação além dele. Com o uso mais frequente da LA, acumulado com o conhecimento linguístico adquirido anteriormente, os alunos se sentem mais confortáveis para se comunicarem na língua japonesa.

- a. Leitura e interpretação de texto na LA;
- b. Resolução de exercícios na LA;

Aula 18/11/2017

Nesse dia, a aula foi lecionada completamente em japonês. A interação professor-aluno e aluno foi feita, em sua maior parte do tempo, em japonês, visto que alunos ainda tinham dificuldades para estruturar certas frases.

- a. Prática e resolução de exercícios na LA;
- b. Áudio, leitura e interpretação de texto;

Perfil da Professora

- a) Presença da CC e da CA em sala de aula;
 - 1) Domínio da LA e do ensino da LA: Não há muito o que analisar nessa parte, visto que a professora é nativa do Japão;
 - 2) Frequência de uso da LA em sala de aula: Do mesmo modo que o tópico acima, uso bastante frequente da La mesmo em assuntos que não diziam respeito ao conteúdo.
- b) Abordagens e metodologias: Método Direto e abordagem comunicativa;
Material didático: *Minna no Nihongo*;

[5] Excelente...É bom demais, excelente... Não falta nada...Por que que acho muito bom? Da pra deixar para os próprios alunos estudarem... Tem dois livro, tanto na gramática e. Vocabulário e... *kanji* e... em inglês... 100% dos alunos entende inglês. (R.M, professora)

- c) Liberdade do uso LA dentro de sala de aula/Robustez interacional (Moura, 2016): Liberdade do uso da LA dentro de sala ou robustez interacional (Moura, 2016): Da mesma forma que na CC, a robustez interacional age de forma diferente, no sentido que vai aprimorar a interação professor-aluno, pelo fato de os alunos estarem falando na LA;

Perfil do aluno

- a. Há uma compreensão extensiva no que se trata da língua japonesa em relação a essa turma. Seguindo a hipótese do insumo (I+1) de *Krashen*, os alunos se veem instigados a aprender além daquilo que o conteúdo oferece, dando lugar a um insumo de quantidade maior do aquele que o aluno normalmente encontraria;
- b. Os alunos usam com bastante frequência e liberdade a língua que está sendo aprendida. A única limitação está relacionada ao fato de os aprendizes buscarem regras explícitas sobre termos e estruturas para passar uma ideia, ou desejo.

Conclusão sobre o nível avançado

A influência das competências e capacidades da professora observada estimulam a aquisição de língua japonesa. Durante a observação das aulas, anotei como o filtro afetivo baixava no andamento da aula, dando lugar a um ambiente mais amigável ao desenvolvimento da CC que se tornava mais acessível.

Em se tratando das atitudes mantidas, a professora apresentou uma predisposição para se adaptar à situação de ensino de forma que facilitasse a

aquisição da La. Na questão 6, que a professora regente optou por não responder, por considerar ser difícil decidir o que era mais importante, visto que isso dependia da necessidade dos aprendizes. Se o aluno tem dificuldade em uma parte do conteúdo, então faz-se necessário o uso de certa ferramenta, se sente dificuldade em outra, então é necessária outra ferramenta. Dito isso, percebe-se que a professora tem uma atitude bastante reflexiva e aberta a novas ideias.

Dentre os tipos de interações que se encaixam com as aulas observadas, a que melhor define as aulas lecionadas por esta professora é da interação implicitadora, pois através da interação realçada professor-aluno foi possível produzir sensações de consciência espontânea das formas e chamar negociações de significados que fossem capazes de aumentar as chances de aquisição da língua japonesa na turma.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomaremos as perguntas levantadas que nos propusemos responder nesta pesquisa. Após isso, serão apresentadas as contribuições de estudo que esperamos ter disponibilizado com este estudo em nível inicial de pesquisa.

Em seguida, serão apresentadas as limitações que dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa e, por último, serão apresentadas sugestões para pesquisas futuras.

5.1 - Retomando as perguntas levantadas na pesquisa

As perguntas a seguir norteiam a presente pesquisa dando mais clareza aos objetivos:

- a. O que é mais importante para lecionar Japonês Língua Estrangeira: Domínio extensivo da língua? Domínio extensivo das competências de ensino? Domínio extensivo de ambos? Um equilíbrio entre ambos? ;
- b. Como isso influencia a aprendizagem do tipo aquisição entre os alunos?

Os resultados apontam para uma gama de fatores importantes no perfil de um professor capaz de formar agentes aprendizes da língua japonesa. Há aqueles que se mostraram no estudo, imprescindíveis para se lecionar uma LE. Uma delas são as competências que seguem o Modelo OGF (ALMEIDA FILHO, 2014). É através delas que se consegue delimitar que competências estão sendo utilizadas no ensino e na aprendizagem de uma LE e, dessa forma, produzir um agente reflexivo em suas ações atitudes e interações. Essa atitude reflexiva dos professores é demonstrada pelas aulas observadas e a forma como seus respectivos professores ministravam a aquisição da língua japonesa.

[6] O material serve como um guia de que conteúdo deve ser passado ao aluno. Quando considero que o material base seja insuficiente para a compreensão do conteúdo,

busco apoio em materiais diversos, ou, na maioria das vezes, desenvolvo algum material de apoio.(L.C, professor).

Entender que há fatores limitantes para a AELin pode levar o professor a tomar atitudes positivas e, conseqüentemente, agir de forma que facilite a aquisição da LA.

[7] Hoje em dia ainda tem coisas na língua japonesa que eu não consigo explicar, mas acredito que cada vez mais aprendo com os alunos. Outro aspecto é com as atividades na sala de aula. Quando há possibilidade consigo ir além do livro. Claro que tudo pode ser melhorado. Acredito que ensinar é um aprendizado diário. (S.N, professora).

Outro fator que compreende essa gama de características está relacionado à hipótese de interação (Long) e, conseqüentemente, às hipóteses de insumo de Krashen e produção de Swain. Um professor de LE que seja capaz de utilizar com eficácia as proposições dessas hipóteses dentro de sala de aula de forma que estimule os aprendizes a interagirem usando uma LE, estará facilitando aquisição da LA.

No que se trata da atitude no âmbito do aprendizado de língua japonesa, ela mostra, através dos dados coletados, que o professor tido como um profissional reflexivo de sua posição, conhecendo suas limitações e atitudes conduzem a uma percepção de acerto e força que podem abrir maiores chances de aquisição da língua ofertada numa ação profissional positiva.

5.2 - Contribuições de estudo

O presente trabalho teve como objetivo, revelar características que são importantes para a formação de professores e educadores da área de língua japonesa. Tendo esses conceitos como base, gostaríamos de instigar mais pesquisa nessa área, para que estimule o surgimento de mais professores reflexivos de suas posições e de suas competências, procurando fazer com que estes se desenvolvam no âmbito do ensino de LE em geral e, mais especificamente, língua japonesa.

5.3 - Limitações de Pesquisa

O maior obstáculo enfrentado foi a quantidade escassa de referencial teórico voltado especificamente para o ensino da língua japonesa e as suas competências. Existe muito pouco material que fala especificamente sobre esse tema e tornou-se necessário estudar todos conceitos com base em outras LE(s).

5.4 - Sugestões para pesquisas futuras

Sugerimos que sejam realizadas mais pesquisas sobre a formação de professores de língua japonesa como LE, e que se aprofundem questões de análise das competências que foram iniciadas neste estudo segundo o modelo OGF, especificamente as interações feitas na língua alvo nas salas e as atitudes que acompanham as competências. É de suma importância para os professores de língua japonesa ganhar um embasamento teórico maior com os quais se possa produzir aula mais satisfatórias que consigam gerar mais chances de aquisição.

Dito isso, recomendamos também que realizem mais pesquisas voltadas para a análise das condições da formação inicial de professores de língua japonesa como LE. É importante entender qual a posição desenvolvimental em que se encontra num dado momento cada professor engajado no esforço por ensinar uma língua que será absorvida numa competência de uso até o nível desejado para cada nível de adiantamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Competências Por Dentro:** Estrutura da Competências de Professores e Aprendizes. Campinas, SP: Pontes, 2016. 74 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia (Org.). **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 2016. 212 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti (Org.). **Projetos Iniciais:** Em Português Para Falantes de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes, 2007. 127 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação :** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Brasil: EPU, 1978. 128 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências Desde a Escola .** Porto Alegre: Artmed, 1999. 96 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/interecologica.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **COMO O SUJEITO VÊ A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA .** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

STEPHEN D., Krashen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** tradução New York: Prentice Hall International, 1982. 212 p.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, li antes de assinar este documento e declaro que concedo ao pesquisador Filipe da Silva Reis o direito de uso dos dados coletados por meio de questionários escritos e gravações e concordo em participar voluntariamente da pesquisa sobre Relação entre o saber à língua e o saber ensinar o Japonês Língua Estrangeira, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas. Estou ciente de que:

A minha participação é de natureza voluntária e que, em nenhum momento, me senti coagido(a) a participar.

Posso retirar o meu consentimento e encerrar a minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Todas as minhas respostas escritas permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo ou código.

As minhas respostas poderão ser utilizadas no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos impressos ou online.

A minha participação nesta pesquisa envolverá o preenchimento de questionários escritos.

Fui informado(a) de que terei a minha identidade preservada por pseudônimo ou código, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica. Afirmando, ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Brasília, _____ de abril de 2017.

(assinatura do/a participante)

Contato do/a participante: _____

Pesquisadora: Filipe da Silva Reis

APÊNDICE B

Questionário sobre a relação entre o saber a língua e o saber ensinar o Japonês Língua Estrangeira. (Para alunos)

Eu, Filipe da Silva Reis, aluno do Curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília, de matrícula 10/0101372, em primeiro lugar, gostaria de agradecer por sua colaboração e participação nesta pesquisa que tem como objetivo investigar o perfil dos professores de língua japonesa em relação ao seu conhecimento da língua assim como a sua influência no aprendizado dos alunos. Por favor, responda as 15 perguntas. Informo que os resultados obtidos neste questionário serão utilizados apenas para uso exclusivo dessa pesquisa. Todas as informações fornecidas por você serão feitas de forma anônima, ou seja, seu nome não será revelado. Mais uma vez, agradeço por sua colaboração.

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Nível proficiência de acordo com o JLPT (caso não tenha ou não saiba, pule para 4)
☐ N1
☐ N2
☐ N3
☐ N4
☐ N5
- 4) Incluindo todo conhecimento adquirido sobre a língua japonesa até o momento, qual o seu nível de japonês?
☐ Básico.
☐ Intermediário.
☐ Avançado.
☐ Fluente.
- 5) Desde quando está estudando japonês?
☐ menos de 1 ano.
☐ 1 ano.
☐ 2 anos.
☐ 3 anos.
☐ mais de 3 anos.
- 6) Houve algum momento durante o curso em que você sentiu facilidade ao aprender sobre o uso da língua? Dê uma breve explicação sobre como em que nível do curso ocorreu isso.

7) O que você considera mais importante para que um professor leccione uma aula de língua da japonesa? (enumere por ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 6 o menos importante).

	1	2	3	4	5	6
Conhecimento extensivo da língua(entende-se aqui como conhecimento bem detalhado da língua japonesa como: todos os aspectos gramaticais, as diversas variações fonéticas e etc..)						
Domínio linguístico-comunicativo(saber usar a língua:comunicar-se, escrever, ler,ouvir)						
Saber passar o conteúdo(didática, metodologia, abordagens e etc..)						
Material Didático						
Proximidade/familiaridade com o professor						
Conhecimento histórico-cultural da língua-alvo						

8)Sobre as suas aulas atualmente, você diria que está conseguindo aprender a língua japonesa com a forma como o seu professor(a) leciona? Se sim, diga se houve algo dentro do curso de japonês que te fez perceber isso e o que te fez pensar nisso.

9) Qual o seu nível de familiaridade com o seu professor(a) de japonês?

- () Indiferente.
 () Pouco Familiar.
 () Familiar.
 () Bastante Familiar.

10) O nível de familiaridade com o professor pode interferir positivamente ou negativamente na aquisição de uma língua. Você diria que o nível de familiaridade com o seu professor(a) tem te afetado negativamente ou de forma positiva? Comente sobre isso.

11) Em relação à questão 8, que nível de familiaridade você acha ideal para que você consiga aprender com mais facilidade a língua japonesa?

12) Qual o seu nível de familiaridade com seus colegas de classe?

- () Indiferente.

- ☐ Pouco Familiar.
☐ Familiar.
☐ Bastante Familiar.

13) Comente um pouco sobre o que acha sobre o material didático.

14) Como ele tem afetado o seu aprendizado?

15) Você se sente instigado a querer aprender mais com o seu professor(a)? Como o seu professor(a) te influencia no aprendizado da língua?

APÊNDICE C

Questionário sobre a relação entre o saber a língua e o saber ensinar o Japonês Língua Estrangeira. (Para professores)

Eu, Filipe da Silva Reis, aluno do Curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília, de matrícula 10/0101372, em primeiro lugar, gostaria de agradecer por sua colaboração e participação nesta pesquisa que tem como objetivo investigar o perfil dos professores de língua japonesa em relação ao seu conhecimento da língua assim como a sua influência no aprendizado dos alunos. Por favor, responda as 16 perguntas. Informo que os resultados obtidos neste questionário serão utilizados apenas para uso exclusivo dessa pesquisa. Todas as informações fornecidas por você serão feitas de forma anônima, ou seja, seu nome não será revelado. Mais uma vez, agradeço por sua colaboração.

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Nível proficiência de acordo com o JLPT (caso não tenha ou não saiba, pule para 4)
☐ N1
☐ N2
☐ N3
☐ N4
☐ N5
- 4) Desde quando leciona Língua japonesa?
☐ menos de 1 ano.
☐ 1 ano.
☐ 2 anos.
☐ 3 anos.
☐ mais de 3 anos.
- 5) (Somente responda se sua resposta na questão anterior for mais de 3 anos). Notou alguma mudança ocorrida em si mesmo entre a primeira vez que deu aula e agora (alguma evolução ou involução em relação língua e em relação à aula)? Se sim, o que notou de diferente?

6) O que é mais importante para poder lecionar uma aula de língua da japonesa? (Enumere por ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 6 o menos importante).

	1	2	3	4	5	6
Conhecimento extensivo da língua(entende-se aqui como conhecimento bem detalhado da língua japonesa como: todos os aspectos gramaticais, as diversas variações fonéticas e etc..)						
Domínio linguístico-comunicativo(saber usar a língua:comunicar-se, escrever, ler,ouvir)						
Saber passar o conteúdo(didática, metodologia, abordagens e etc..)						
Material Didático						
Proximidade/familiaridade com o professor						
Conhecimento histórico-cultural da língua-alvo						

7) Sobre a turma a qual está lecionando atualmente, você diria que há aquisição da língua-alvo por parte dos alunos? Há evolução por parte dos alunos dentro da Língua-alvo?

8) Em relação aos alunos da turma, você diria que:

- ☐ Menos de 25% estão progredindo no aprendizado.
- ☐ Entre 25% e 50% estão progredindo no aprendizado.
- ☐ Metade dos alunos estão progredindo.
- ☐ Entre 50% e 75% estão progredindo no aprendizado.
- ☐ Mais de 75% estão progredindo no aprendizado.

9) O que pode dizer sobre o currículo escolar apresentado pela instituição? Ele auxilia (ou inibe se for o caso) o aprendizado do aluno?

10) Você acha que o currículo atual limita de alguma forma o modo como o professor deve atuar em sala de aula? Explique.

11) Conte um pouco sobre o material didático que usa.

12) Como o material didático afeta o aprendizado da turma?

13) Como o material didático afeta a forma como você leciona?

14) Já deu aula na língua-alvo? Se sim, fale brevemente sobre a experiência.

15) Já lecionou sobre a língua-alvo na língua materna? Se sim, conte brevemente sobre a experiência.

16) Em relação às duas questões anteriores, houve diferença no progresso quanto à aquisição da língua alvo por parte dos alunos? houve mais aquisição ensinando na língua materna ou língua-alvo? Se houve diferença, conte brevemente sobre isso.
